

Berg, Hans Christoph

**Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes "Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa"**

*Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 877-892*



Quellenangabe/ Reference:

Berg, Hans Christoph: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes "Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa" - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 877-892 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145892 - DOI: 10.25656/01:14589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145892>

<https://doi.org/10.25656/01:14589>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 6 – Dezember 1990

## I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN      Gedenken an Bruno Bettelheim    793

## II. Thema: Bildung und Europa '92

HERMANN MÜLLER-SOLGER      Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa    805

INGEBORG BERGGREEN      Europa '92 – Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland    827

KURT CZERWENKA      Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich    849

## III. Diskussion

HANS CHRISTOPH BERG      Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes „Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa“    877

HEINER ULLRICH      Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?    893

ECKARD KÖNIG      Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft    919

WOLFGANG KEIM      „Moralismus“ versus „menschliches Maß“. Eine Erwiderung auf den Versuch einer Satire von Klaus Prange    937

## IV. Besprechungen

PETER MENCK	FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG: Sämtliche Werke, Bd. 17 943
VOLKMAR WITTMÜTZ	HORST F. RUPP: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Pädagogik und Politik 946
PETER METZ	HENNING SCHRÖER/DIETRICH ZILLESSEN (Hrsg.): Klassiker der Religionspädagogik 947
HANS-ULRICH MUSOLFF	KARL ERNST NIPKOW: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft 951
HORST F. RUPP	FRIEDRICH SCHWEITZER: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter 955
HORST F. RUPP	KARL ERNST NIPKOW/FRIEDRICH SCHWEITZER/JAMES W. FOWLER (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung 955

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 963

## Contents

### I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN	In Memoriam Bruno Bettelheim	793
--------------------	------------------------------	-----

### II. Topic: Education and Europe '92

HERMANN MÜLLER-SOLGER	Educational-Policy Co-Operation in the European Community	805
INGEBORG BERGGREEN	Europe '92 – Consequences of the European Unification for Cultural Federalism in the Federal Republic of Germany	827
KURT CZERWENKA	School System, Selection, and Satisfaction with Schooling in France	849

### III. Discussion

HANS CHRISTOPH BERG	State and Perspectives of Educational Reform – A Proposition for a New Approach to Research on Alternative Schools in Europe	877
HEINER ULLRICH	The Educational Reform Movement – A Modernization of Education or a Way Out of Modernism?	893
ECKARD KÖNIG	Balancing the Development of Educational Theory	919
WOLFGANG KEIM	„Moralism“ versus „Human Measure“ – In Response to an Attempt at a Satire by Klaus Prange	937

### IV. Book Reviews 943

### V. Documentation

New Books	963
-----------	-----

## Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik

*Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes „Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa“*

### *Zusammenfassung*

Obwohl die Bilanzierung der Reformpädagogik mit ihren Versuchen zur „Reformation der Schule an Haupt und Gliedern“ ein dringendes Desiderat ist, kann auf dem gegenwärtigen Forschungsstand aufgrund der lückenhaften Vorarbeiten keine solide Bilanz oder gar Perspektive vorgelegt werden; diese bedauerliche Sachlage wird zunächst dargelegt. Sodann werden vorhandene Forschungsansätze aufgewiesen und auf das neue Handbuch von KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER (1990) als den Kristallisationskern einer künftigen wissenschaftlich abgesicherten Bilanz und Perspektive der Reformpolitik bezogen.

### *Einleitung*

SCHEUERLS „Klassiker der Pädagogik“ (1979) umspannen einen Zeitraum von 400 Jahren, aber fast die Hälfte seiner Klassiker kommen aus den 40 Jahren der Reformpädagogik von 1890–1933: demnach wäre die Reformpädagogik *die* klassische Epoche der Pädagogik – und gerade in diesen Jahrzehnten wurde eine „Reformation der Schule an Haupt und Gliedern“ (HILKER 1924) versucht. Fast einmütiger Konsens besteht darüber, daß – und fast völliger Dissens, inwiefern die Reformpädagogik eine herausragend wichtige Epoche der Pädagogikgeschichte darstellt und was sie für die Gegenwart bedeutet: War dies eine Zeit der realistischen Reformatoren, der Reformer, der Schwärmer, der Reaktionäre, der Revolutionäre – oder war sie ein Wirbel von alledem?

Ausdrücklich eine Bilanz der Reformpädagogik hat als fast einziger THEODOR WILHELM (1977) vor gut zehn Jahren zu ziehen gewagt – und fast alle seine Aussagen sind in der gegenwärtigen Diskussion strittig. Aber eine neue und weniger strittige Bilanz ist nicht in Sicht. Eine entscheidende Ursache hierfür sehe ich in der Diskrepanz zwischen Diskussionslage und Forschungslage: noch immer diskutieren wir im Stil geschickt herumstreifender Jäger und Sammler, denn noch immer nicht haben wir das Forschungsfeld mühsam flächendeckend durchgeackert. In der Metapher des Kongreßthemas haben wir wenig Inventur und viele Bilanzversuche. Beispielsweise finden sich weitreichende Aussagen über das Verhältnis von Reformschulen und Normalschulen – bei fehlender Information über die länderspezifische, zeitspezifische und richtungsspezifische Variabilität der 1200 reformpädagogischen und alternativen Schulen in Euro-

pa, nicht einmal eine Kartierung und Chronifizierung liegt vor. Hierüber wird mein erster Vortragsteil handeln.

Glücklicherweise haben endlich nach zehnjähriger Vorarbeit KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER (1990) vor wenigen Wochen ein „Handbuch reformpädagogischer und alternativer Schulen in Europa“ vorgelegt. Obwohl mit seinen 200 Seiten dem Umfang nach eigentlich bloß ein Handbüchlein, taugt es m. E. für schon vorliegende Studien wie für weiterführende Fragen als Kristallisationskern zur Erforschung reformpädagogischer Schulen. Allerdings noch nicht zur Erforschung reformpädagogischen Unterrichts, hierzu will ich in einem Exkurs eine Ideenskizze für ein „Museum nebst Archiv der Lehrkunst. Abteilung Reformpädagogik“ beisteuern. Dies beides wird der zweite Teil entwickeln.

Mangels Forschungsvorlauf kann natürlich auch ich hier keine wissenschaftlich abgesicherte und konsensfähige Bilanz und Perspektive der Reformpädagogik vorlegen, aber ich will mich nicht der Herausforderung entziehen, im dritten Teil den reformpädagogischen Ansatzpunkt und Horizont meines laufenden Schulentwicklungsprojektes „Lehrkunst in Schulvielfalt“ knapp zu skizzieren: WAGENSCHAINS (aus der Odenwaldschule erwachsene) Lehrkunst als Annäherung an die vom Deutschen Juristentag (1981) als Bedingung für pädagogische Freiheit angemahnten „Regeln der Pädagogischen Kunst“, sowie Schulvielfalt im Blick auf den für die Reformpädagogik so gedeihlichen holländischen „Schulfriedensschluß“ von 1917.

Insgesamt ergeben sich also Leitthese und dreiteiliger Aufbau aus der Spannung zwischen dem Haupttitel und Untertitel meines Vortrages: Für eine wissenschaftlich stichhaltige „Bilanz und Perspektive der Reformpädagogik“ ist der „Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes ‚Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa‘“ erstens nötig – wie THEODOR WILHELMS Bilanzversuch zeigt, zweitens möglich – wie KLASSEN/SKIERA/WÄCHTERS Handbuch zeigt, und drittens aussichtsreich – wie hoffentlich BERGS Schulentwicklungsprojekt zeigt.

## *1. Bisherige Bilanzversuche*

### *1.1*

In der 5. völlig umgearbeiteten Auflage seiner Pädagogik der Gegenwart (1977) schreibt THEODOR WILHELM zum Abschluß seines Einleitungskapitels über die Reformpädagogik:

„Plus und Minus. Zieht man die Bilanz, so stellt sich die deutsche Reformpädagogik als ein Teil der internationalen – europäischen und amerikanischen – pädagogischen Selbstbesinnung dar, die um die Jahrhundertwende die westliche Welt ergriff. Die Errungenschaften lassen sich kaum bezweifeln und sind heute weitgehend in das öffentliche Schulwesen eingedrungen.“ (Nun folgt eine eindrucksvolle Aufzählung einzelner Reformpunkte) „– ... daß das alles in das Repertoire einer durchschnittlich modernen Schule aufgenommen ist, daß ihr pädagogischer Wert nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt wird, sondern ihre Berücksichtigung nur noch praktischen Schwierigkeiten

begegnet, ist das positive ‚Erbe‘ der Reformpädagogik. Aber auch ihre Schwächen liegen heute offen zutage. Wir haben sie im Vorangehenden auf den Nenner des politischen Defizits gebracht. Die Kritik muß jedoch noch weiter ausholen. Die Reformpädagogik hat sich in individuellen Botschaften erschöpft, die überdies eher formaler als inhaltlicher Art waren. Es entstand kein bündiger neuer Unterrichtsstil, der der nachfolgenden Generation als ein überzeugendes und verpflichtendes Vermächtnis hätte dienen können. Man hat zwar die alte Lernschule bekämpft, aber man war nicht in der Lage, der Schule durch ein Bildungsmodell von gleicher Prägekraft zu einer neuen Rolle zu verhelfen ... So wiederholt sich seit den zwanziger Jahren das Schauspiel, daß überzeugte Erneuerer der Schule gezwungen sind, immer wieder von vorn anzufangen“ (ebd., S. 73f.).

## 1.2

Obwohl WILHELMS Bilanz durch seine vorangehende Darstellung gut belegt ist, bleibt in der heutigen Diskussion kaum eine seiner Aussagen unstrittig; und die Gegenaussagen können Gegenargumente und Gegenbelege unterschiedlicher – und allerdings untereinander wiederum widersprüchlicher Art – anführen. Hierfür sechs kurze Beispiele:

a) „*Die Reformpädagogik*“? WILHELM konnte sich auf FLITNER/KUDRITZKI (1961), NOHL (1933) und SCHEIBE (1969) berufen, aber insbesondere HEYDORN (1970), FEIDEL-MERTZ (1983) und KEIM (1988), auch RICHTER (1981), RADDE (1973) und RÖHRS (1986) haben diese historischen Verengungen aufgebrochen; OELKERS (1989) hält darüber hinaus diesen Sammelbegriff für ein Artefakt ohne hinreichendes fundamentum in re.

b) „*Das Erbe der Reformpädagogik*“? WILHELM könnte sich auf RÖHRS stützen, für den die Reformpädagogik „ein unerschöpflicher Born origineller pädagogischer Ideen und strukturierter Lösungsbeiträge“ ist (RÖHRS 1986, S. 13). Für OELKERS dagegen sind fast alle Gedanken der Reformpädagogik längst vorge-dacht, nur ihre Realisierung in (meist privaten) Schulen war neu (vgl. S. 99f.), und so würde WILHELM „ein Erbe antreten, das es so gar nicht gab“ (OELKERS 1989, S. 7).

c) „*Kein bündiger Unterrichtsstil, kein prägendes Schulmodell*“? WILHELM würde bei RICHTER und bei RÖHRS auf differenzierende Zustimmung und Widerspruch stoßen. RÖHRS rügt die mangelhafte Zurkenntnisnahme als schädliche Preisgabe von historischen Lernchancen (RÖHRS 1986, S. 7), und stellt demgegenüber heraus, daß viele Reformschulen jahrzehntelang, ja inzwischen fast ein Jahrhundert lang „die Lebenskraft reformpädagogischer Konzepte und ihre Adaptionfähigkeit an wechselnde historische Verhältnisse bewiesen haben“ (ebd., S. 50).

d) „*In das Repertoire der durchschnittlichen Schulen aufgenommen*“? Hartnäckig halten sich dagegen die Klagen und Anklagen gegen den unveränderten Frontalunterricht (RUMPF 1966; BERG/RITTER 1976; DIEDERICH/WULF 1979; HAGE u. a. 1985).

e) „*Politisches Defizit*“? Für HEYDORN (1970), KEIM (1988), FEIDEL-MERTZ (1983), auch für RÖHRS (1986) eine viel zu unspezifische, ja verharmlosende Kennzeichnung. RÖHRS differenziert im Verhältnis der Reformpädagogik zum Hitlerismus das „Opponieren, Taktieren, Paktieren“ (RÖHRS 1986, S. 27) und verweist umgekehrt auf das ambivalente Verhältnis des Hitlerismus zur Reformpädagogik. Sicherlich verfehlt WILHELM das Lebenswerk ADOLF REICHWEINS, sowohl sein Tiefenseer Schulmodell (1937), als auch seine Tätigkeit als Kultusministerkandidat des Kreisauer Kreises (1942/43).

f) „*Reformpädagogik als Teil der europäischen und amerikanischen Selbstbesinnung*“? Was WILHELM hier andeutet, bleibt ganz undeutlich, wäre aber zentral und sicherlich ebenfalls strittig. – Wir kommen im dritten Teil darauf zurück.

### 1.3

Hier will ich angesichts dieser Diskussionsdifferenzen noch keinen eigenen Beitrag liefern (der kommt nachher), und schon gar nicht einen Schlichtungsvorschlag. Statt dessen will ich darauf aufmerksam machen, daß unsere Diskussionen auch in dem Maße gesünder und ertragreicher werden, wie wir vorankommen in beispielsweise einer so schlichten aber grundlegenden Frage, wie es denn zu den 30 im HILKER (1924) versammelten Schule gekommen und was aus ihnen geworden ist, und ob (und wenn ja: wofür) sie dann repräsentativ sind. Oder die entsprechend schlichten Fragen zum reformpädagogischen Unterricht: Was ist denn spezifisch reformpädagogisch in den 50 Unterrichtsbildern quer durch alle Fächer im STROHMEYER/MÜNCH/GRABERT (1928) und inwieweit sind sie repräsentativ? Und welche Passung besteht zwischen den HILKER-Schulen und dem STROHMEYER-Unterricht? – Nicht der Meinungs- und Wertungsstreit in den vorliegenden Diskussionsbeiträgen und Bilanzversuchen erscheint mir problematisch, wohl aber das Defizit grundlegender sachlicher Informationsgewinnung in diesem naturgemäß ideologisch hochsensiblen Feld: Hier braucht der Meinungsstreit stärkere Forschungssicherungen.

## 2. *Neuer Forschungsansatz*

### 2.1

Die Traditionslinie, in der das neue Handbuch von KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER (1990) steht, und zugleich das Erbe, das es antreten kann, ist durch folgende sechs Werke zu bezeichnen:

a) HILKER (1924) hat einen Sammelband mit 30 herausragenden Schulversuchen der Weimarer Zeit vorgelegt: Souverän nebeneinandergestellt die Freien Schulen, die Staatsschulen und neue Berufs- und Volkshochschulen – BERTHOLD OTTO neben OLGA ESSIG, GEHEEB neben SCHARRELMANN, BLUME neben OLDENDORFF – Schulqualität und Gestaltprägnanz waren für die Auswahl primär, Richtung und Organisationsform sekundär. Einleitend wird erstens der



Grundriß der neuen Erziehung als Quersumme der Schulversuche dargelegt: der individuelle Bildungsprozeß in seiner Allseitigkeit, Lebendigkeit und Differenzierung im Ausgleich zu den überindividuellen Mächten der Gesellschaft; es werden zweitens die gemeinsamen historischen Wurzeln aufgezeigt: besonders wichtig ist Tolstoj; und drittens werden abschließend drei schulpolitische Folgerungen gezogen bzw. Forderungen erhoben: „Freiheit für pädagogische Versuche, Organisation einer einheitlichen Volksgemeinschafts- und Lebensschule, Gestaltung der Lehrerbildung nach rein pädagogischen Gesichtspunkten“ (HILKER 1924, S. 463).

b) Bei RÖHRS (1986), sechzig Jahre später, stellen sich ebenfalls 25 Reformschulen vor, aber nun aus zwei historischen Schichten: aus reformpädagogischer Zeit die heute maßgeblichen – einige kennt man aus dem HILKER, andere fehlen, einige sind neu: warum? Hinzugekommen sind neue Schulen aus der Phase der Bildungsreform. RÖHRS arbeitet einleitend besonders das historische Schicksal der Reformpädagogik heraus – insbesondere die Abgrenzung zum bzw. Vereinnahmung durch den Hitlerismus (ansatzweise auch zum Stalinismus).

c) GOLDSCHMIDT/ROEDER (1979) bringen ebenfalls Selbstporträts ausgewählter markanter Schulen – die bekannte Hitliste mit kleineren Variationen – und als wichtige Neuerung bringen sie Länderstudien in Alternativschulperspektiven sowie Rechts- und Wirtschaftsfragen Freier Schulen.

d) Eine frühe Annäherung an eine Gesamterfassung exponiert KARSTÄDT (1928) im engen Rahmen eines Handbuchartikels im NOHL/PALLAT (1933), interessanterweise geht er trotzdem nicht nur den Weg statistisch-tabellarischer Objektivierung, sondern er charakterisiert jede Schule mit wenigen Sätzen.

e) Im Zusammenhang der Gutachten des Deutschen Ausschusses über Privat- und Versuchsschulen hat FÜHR (1967) vom Frankfurter DIPF aus eine Totalerhebung auf Fragebogenbasis und einen Bericht über 50 Schulen besonderer pädagogischer Prägung durchgeführt – ein Versuch zur Verbindung von Selbstdarstellung und Vergleichbarkeit. – WEISHAUPT (1980) hat für den MPI-Bildungsbericht diese DIPF-Tradition fortgesetzt.

f) Eine interessante Verbindung von Gesamterfassung und repräsentativer Auswahl bringt das „Handbuch Freie Schulen“ der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (1984, <sup>2</sup>1987): alle 2000 Privatschulen der Bundesrepublik sind adressenmäßig erschlossen, und 60 davon stellen sich in 1–3seitigen Schulporträts selber vor. Einleitend finden sich die gemeinsamen pädagogischen und rechtlich-wirtschaftlichen Grundsätze aller Schulen, danach stellt jeder der fünf Verbände sein spezifisches Profil vor.

## 2.2

In KLASSEN/SKIERA/WÄCHTERS Handbuch reformpädagogischer und alternativer Schulen in Europa (1990) sind nun manche bekannten Bauteile kombiniert. Die beiden Hauptteile des 200seitigen Buches macht die Adressenliste

aller 1200 europäischen Reformschulen aus (Teil 3 : 50 Seiten), untergliedert erstens nach Ländern und zweitens nach „Reformlinien“ (beispielsweise: Je-naplan, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfschulen, Freie (alternative) Schulen, Sonstige). Dann eine Sammlung von 35 kurzen Selbstporträts ausgewählter Schulen, denen ein Fragenraster vorgegeben war (Teil 2 : 100 Seiten). Der 4. Teil bringt auf 10 Seiten ein Verzeichnis wichtiger Bildungsinstitutionen. Im 1. Teil (40 Seiten) bringen die Herausgeber Überblicksartikel, in denen fünf gemeinsame Leit motive der Schulreform herauspräpariert sind (pädozentrische Haltung, aktive Schule, Erziehung des ganzen Menschen, Schule als Lebensgemeinschaft, lebensverbundenes Lernen); dann werden die verschiedenen Reformlinien kurz charakterisiert, und die Länderspezifika skizziert; schließlich wird – von MICHAEL SEYFARTH-STUBENRAUCH – der Zusammenhang von Reformpädagogik und Lebensreform exponiert. – Im Vergleich zu den Vorläuferstudien fallen vier Merkmale auf: (a) Europahorizont mit Länderspezifika (bislang erst ansatzweise bei GOLDSCHMIDT/ROEDER), (b) Verbindung von Gesamterfassung mit Repräsentativauswahl (wie bei der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen), (c) Ganzheitliche Einzelschulen eingeordnet in Reformlinien ohne Ausgrenzung von Einzelgängern (näherungsweise im HILKER und der AgFS), (d) Analyse durchgängiger Leit motive ohne Schiedsrichterei (wie im HILKER).

### 2.3

Im Blick auf die Vorläuferstudien und auf die gegenwärtige Reformpädagogikdiskussion erscheinen mir fünf Ausbauvorschläge angezeigt:

a) *Selbstporträt gegenüber Außendarstellung*: Die Verbindung von Individualisierung und Vergleichbarkeit scheint mir bislang nirgendwo geglückt: bei FÜHR (1967) gewährleistet das Frageraster die Vergleichbarkeit, aber die jeweiligen Schulgestalten bleiben undeutlich; beim Freischulhandbuch kommen die jeweiligen Schulgestalten in den Blick, aber Schulvergleiche werden schwierig. Die Kombinationsform von Fragenvorgabe für die Selbstdarstellung bei KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER wird von den Schulen nicht befolgt. Offenkundig gelingt keine Verbindung, sondern hier braucht eine doppelte Darstellung: von innen als Selbstporträt, von außen als Fremdporträt nach durchgängigem, objektivierbarem, notfalls auch verwaltungsfestem Raster. Eine Form, wie sie in dem seit 70 Jahren erscheinenden amerikanischen Privatschulhandbuch (SARGENT 66/1985) gewissermaßen als Kombination von Prospekt plus Steckbrief eingespielt ist.

b) *Mehrdimensionale Systematik*: Die Systematisierung bei KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER nach fünf durchgängigen Leit motiven hilft die häufige Verengung auf das einzige Leitmotiv „Vom Kinde aus“ zu korrigieren. Allerdings sollte dieser Satz zum einen auf andere Leitmotivsätze (wie den von HILKER, von RÖHRS 1986, S. 56) abgestimmt und dann auch in die Schul(selbst)porträts durchgezeichnet werden. Zum anderen sollte diese Leitmotivsystematik ergänzt werden durch eine Schulstruktursystematik, wie in WAGENSCHAINS (1988, S. 83f.) Fazit skizziert: Jahresklassen – Epochenunterricht – Koedukation –

Exemplarische Verdichtung des Lehrstoffes – Urteile statt Noten – Wahlfreiheit und Fächerkonzentration – Handwerk, musikalisches Leben und Sport als konstitutive Schulelemente.

c) *Internationaler Überblick*: Die knappen Hinweise auf länderspezifische Eigenentwicklungen sollten erstens zu abgerundeten Länderberichten ausgebaut werden (wie in GOLDSCHMIDT/ROEDER 1979, vgl. auch SKIERA 1987), und zweitens sollten diese Länderporträts im Europahorizont zusammengeschaut werden. Gewiß keine leichte Aufgabe, aber doch auch keine unlösbare, wie ersichtlich an ANWEILER u. a. (<sup>3</sup>1980), aus der Enquete des Europaparlaments (1982), dem OECD-Report zur Schulqualität (1989; vgl. dazu MITTER 1990), und aus den großen Gesamtskizzen von FROESE (1960) oder schon von HESSEN (1928). Für die zu erwartende wohltuende Entprovinzialisierung unserer Schulreformdebatten durch umfassende Europainformationen will ich nur zwei Beispiele anführen: Zum einen SKIERAS Darstellung des holländischen Schulfriedensschlusses von 1917 mit seinem „Toleranzedikt“: „Freie Stiftung, freie Richtung, freie Einrichtung“ von Schulen auf der Basis gleicher Rechte und gleicher Finanzen für alle Schulen – ein offenkundig gedeihlicheres Klima für reformpädagogische und alternative Schulen, die dort zehnmal so häufig vorkommen wie in der Bundesrepublik. Zum anderen MITTERS Hinweis auf die völlig gegensätzliche Wertung von Prüfungen und von Mitwirkung im (alt)englischen und im französischen Bildungswesen – prüfungsgläubiges Frankreich, mitwirkungsgläubiges England und vice versa – und trotzdem, unterhalb dieser kulturellen Differenzen (die im künftigen Bildungseuropa zu tolerieren, ja zu pflegen sein werden), die Möglichkeit zur Einigung auf basale Qualitätsstandards (zur Verbindung von „Schulqualität und Schulvielfalt“, vgl. BERG/STEFENS 1990).

d) *Charakteristische Schulmonografien*: Hier braucht es einen Wechselbezug von einzelschulischen Entwicklungsphasen (Gründung, Generationswechsel, Filialbildung bzw. Zusammenschlüsse, ggf. Auflösung) und Zeitgeschichte (Kaiserreich, Weltkrieg I, Weimar, HITLER, Weltkrieg II, BRD bzw. DDR, 1968, GORBATSCHOW) vgl. hierzu RÖHRS (1986), RICHTER (1981), RADDE (1973), BENNER (1990) und viele andere. Denn die Frage, ob diese Reformschulen bloß einmalige Kreationen oder potentiell serientaugliche Prototypen sind, stellt sich ja nicht erst im Verhältnis dieser Reformschulen zur Mehrheit der Normalschulen (die sich gern Regelschulen nennen), sondern stellt sich auch bei den Reformschulen schon im Verhältnis von Gründungsmonaten zu Normaljahrzehnten. Hier scheint mir die Beobachtung wichtig, daß fast alle diese Reformschulen in dem Selbstgefühl gegründet und durchgehalten werden, eine dauerhaftere weil bildungsmäßig richtigere Norm und Regel gefunden zu haben, als die sogenannten Normal- und Regelschulen, die in einem reformatorischen Kraftakt vom Kopf auf die Beine zu stellen sind. HAHN bei der Gründung von Salem bezieht sich ausdrücklich auf die Zisterzienser-Regel (HAHN 1953), GEHEEB formuliert dialektisch in verwandtem Geist zur Schuleröffnung:

„Wer also hierher gekommen ist in der Erwartung, daß ihm hier die Lernarbeit bequemer gemacht würde, der wird sich bitte enttäuscht fühlen. Nicht bequemer wollen

wir es euch machen – nein schwerer: insofern wir euch höhere Ziele stecken und größere Ansprüche an eure Einsicht, an eure Initiative, an eure Energie, an euer vernünftiges Wollen stellen. Leichter freilich machen wir es euch dadurch, daß wir die in euch wohnende Schaffenskraft nicht beengen und unterdrücken, sondern zu freier Entfaltung und kräftigen Erstarkung zu bringen suchen, in der Absicht, euch auf euch selbst zu stellen und uns nach und nach entbehrlich zu machen“ (GEHEEB 1950, S. 558).

Ähnlich MONTESSORI, STEINER, PETERSSEN, auch WAGENSCHNEIDEN und REICHWEIN. Nur anfangs erscheint ein Kraftakt nötig als Durchbruch zur richtigen Regel – richtig gewiß nicht für alle, aber für viele Gleichgesinnte – und danach wird alles leichter, jedenfalls innerschulisch, denn hier ist endlich der innere Schulfrieden konstituiert. Aber nun kommen die äußeren Schulkämpfe – fast jede Schule im HILKER berichtet davon, und fast rührend seine Schlußworte: „Wir appellieren an die Einsicht der politischen und wirtschaftlichen Machthaber“ (1924, S. 463), rührend bescheiden, ja fast beschämend bescheiden im Vergleich zum holländischen Schulfriedensschluß (wir kommen darauf zurück).

e) *Schulverfassung*: Hier herrscht das größte Forschungsdefizit, auch aus historischen Gründen: Schon die deutsche Reformpädagogik hat die ihrer Entwicklung nötige liberale und pluralistische Schulverfassung nicht formuliert (SPRANGERS Beiträge 1921, 1927 blieben außer Ansatz), und das deutsche Schulwesen hat eine teilweise jahrhundertalte dirigistische Grundprägung erhalten, deren liberale und pluralistische Auflockerung und Durchlüftung weder in den Weimarer Schulreformen der 20er Jahre, noch in den Bildungsreformen der 70er Jahre als zentrale Herausforderung wahrgenommen und durchgesetzt worden ist. In der bundesdeutschen Schulgeschichte ist Schulvielfalt als Frage der Schulverfassung noch kein großes Thema gewesen – trotz Deutschem Ausschuß, Deutschem Bildungsrat, Deutschem Juristentag, trotz HANS HECKEL, HELLMUT BECKER, IVAN ILLICH, RALF DAHRENDORF, ANDREAS FLITNER, JOHANN PETER VOGEL – und so steht auch die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft, vollends die Schulöffentlichkeit diesbezüglich immer noch auf einer naiven Entwicklungsstufe, wie bei der Schulstruktur vor der Gesamtschuldebatte und wie beim Lehrplan vor der Curriculum Diskussion: viele Meinungen, wenig Kenntnisse. Die Normativität des Faktischen, die deutsche Tradition der Staatsbehördenschule herrscht fast ungebrochen weiter. Mangels entsprechender Vororientierung über freiheitlichere, unbürokratischere, demokratischere Schulverfassungsalternativen sind in der Breite der Erziehungswissenschaft und Schulöffentlichkeit die hierfür wichtigen Fragen kaum gestellt, Vorschläge kaum erfaßt, Tatbestände kaum bekannt, Konzepte kaum erwogen. Jeweils ein Beispiel: die Frage warum der historische Schulfriedensschluß in Holland gelang und in Deutschland mißlang – kaum gestellt; der Vorschlag des Deutschen Bildungsrates zur Umwandlung unseres bislang in Staatsschulen versus Privatschulen gespaltenen Schulwesens in ein öffentliches Schulwesen mit „produktivem Wettbewerb“ chancengleicher Schulen – kaum erfaßt; der Tatbestand der europäischen Staatsschulquoten in der Bandbreite von 30 % bis 99 % – kaum bekannt; das Konzept von staatlicher Schulaufsicht im Unterschied zu staatlicher Schulhoheit – kaum erwogen. Hinsichtlich einer freiheitlichen Schulverfassung erbringt eine Bilanz der bundesdeutschen Er-

ziehungswissenschaft fast eine Fehlanzeige. In diesem Diskussionsvakuum erscheint der Ansatz der Suchlinie einer freiheitlichen Schulverfassung auf der mittleren Ebene der Schulregion am besten geeignet: Mit dem Konzept der Schulvielfalt wird dabei die reale, naheliegende und für eine freiheitliche Demokratie konstitutive Frage nach der Schulwahl der Bürger aufgenommen.

Inzwischen ist in den 80er Jahren im Rahmen der Erziehungswissenschaft das Konzept Schulvielfalt ansatzweise entwickelt und bewährt. Schulvielfalt bedeutet zunächst das rechts- und chancengleiche Angebot aller wesentlichen, heutzutage lebenskräftigen, pädagogisch qualifizierten, nachgefragten und zulässigen Schulgestalten in einer Schulregion – derzeit sind das mindestens folgende acht Schulgestalten (in historischer Reihenfolge): Katholische Schulen, Evangelische Schulen, Staatliche Norm- und Normalschulen, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfschulen, Gesamtschulen und Freie (Tolstoj-)Schulen; Schulvielfalt bedeutet des weiteren die Ausgestaltung aller Schulen zu individuellen Schulkulturen im Rahmen weiträumiger (statt bislang engmaschiger) Vorgaben in Auseinandersetzung mit diesen historisch bewährten Schulgestalten (vgl. BERG/KLAFFKI/KNAB 1983; BERG 1985; BERG 1989; BERG/VOGEL 1991).

Für die Entwicklungsdynamik von Schulvielfalt wird es entscheidend sein, ob ein Blickwechsel, ein Stimmungsumschwung, eine Beweislastumkehr gelingt. Erst wenn gegenüber Schulvielfalt eine Schulmonokultur kopfschüttelnd als ähnlich unkultürlich erlebt wird, wie gegenüber Mischwald eine Fichtenmonokultur als unnatürlich – erst dann kann Schulvielfalt wirklich so vorankommen, wie es das Interesse reformpädagogischer und alternativer Schulen erheischt.

### *Exkurs zur Erforschung des reformpädagogischen Unterrichts*

Eine Geschichte der Unterrichtsstoffe könnte auch für Didaktiker und Unterrichtswissenschaftler ähnlich hilfreich sein wie die Geschichte der Dichtungsstoffe für Literaten und Literaturwissenschaftler. So wie man in der Literatur den zweitausendjährigen Entwicklungsgang beispielsweise des Amphitryonstoffes von SOPHOKLES bis zu seiner 38. Fassung durch GIRAUDOUX überblicken und dann als Dichter oder Regisseur weiterführen kann, so sollte man in der Didaktik den Entwicklungsgang des Pythagorasstoffes von EUKLID bis hin zu WAGENSCHNIEDER überblicken und weiterführen können. Solch ein Überblick über ein paar Dutzend jahrhundertlang perennierender Unterrichtsstoffe und ihre Gestaltung in den paar Dutzend Schulen unserer pädagogischen Klassiker würde die Bildungsdidaktik dreifach fördern: Erstens gewinnen wir ein gesundes Corpus Didacticum, eine Sammlung von Lehrwerken – hoffentlich Lehrmeisterwerken –, an denen die Didaktik die „Regeln der Lehrkunst“ (vgl. HERBART 1809; WILLMANN 1888; DJT: SchulGE 1981) in ähnlicher Weise ausarbeiten könnte wie die Ästhetik ihre Regeln an den Kunstwerken. Zweitens würde der autonome Gang der Didaktik ersichtlicher und kulturdirigistische Übergriffe kenntlicher. Drittens – und das ist hier der Punkt – würde epochaler Wandel wie beispielsweise der vom Herbartianismus zur Reformpädagogik

auch didaktisch besser konkretisierbar. Erste Studien dieser Art liegen vor allem im Lehrkunstheft der Neuen Sammlung (1/1990) vor; ich kann auf die Studie von NÖLLE (1986) verweisen: Der Lehrsatz des Pythagoras bei WILLMANN, WAGENSCHNIEDER und WYSS; sowie auf SCHULZE (1990) über FARADAYS Kerze im Vergleich zu COMENIUS, SCHLEIERMACHER und BACHELARD; BUCK (1990) über FARADAYS Kerze im Vergleich zu KOLISKOS Feuer (KOLISKO war Chemielehrer an der ersten Waldorfschule); schließlich auf die Studien von VOGT (1990) und MESSNER (1990) zum Vergleich von LESSINGS und WAGENSCHNIEDERS Didaktik, konkretisiert für Fabelunterricht. Vorbild für solch eine Didaktikgeschichte ist das „Lexikon 300 dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte“, das ELISABETH FRENZEL (1970) unter dem Titel „Stoffe der Weltliteratur“ herausgebracht hat; ich zitiere aus ihrer Selbstanzeige:

„Dieses in seiner Art durchaus neuartige Nachschlagewerk, das einem spürbaren Mangel der Literaturwissenschaft abzuhelpen bestrebt ist, verfolgt die wesentlichen, immer wieder von Dichtern aller Zeiten und Völker behandelten literarischen Stoffe wie Faust, Amphitryon, Antigone oder Don Juan in ihren großen und auch kleineren dichterischen Verwirklichungen und untersucht zugleich den jedem einzelnen Stoff eigenen poetischen Gehalt. Aus dieser vergleichenden Betrachtung ergeben sich nicht nur erstaunliche Belege über geistige Verwandtschaft oder Gegensätzlichkeit der Dichter untereinander, sondern zugleich grundlegende Erkenntnisse über den dichterischen Schaffungsvorgang sowie nationale und epochenbedingte Eigenarten der Bearbeiter, vor allem aber über die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten desselben Stoffes, die trotz oder gerade wegen ihrer unterschiedlichen Deutbarkeit die Verflechtung und Kontinuität der abendländischen Dichtung vor Augen führen.“

Vielleicht genügt es, einige bereits vorliegende Studien zu nennen, die auf solch ein „Museum nebst Archiv der Lehrkunst“ zulaufen: HAUSMANN (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts; SCHWERDT (1959): Kritische Didaktik; auch SEYFERT (1922) und WEBER (1921); vor allem STROHMEYER/MÜNCH/GRABERT (1928 – ansatzweise der „HILKER“ für reformpädagogischen Unterricht). Die dort gesammelten 50 Unterrichtsbilder ließen sich dank der Sammlung von SCHMIDT (1979–1984) und LÜTZENKIRCHEN (seit 1985) von gegenwärtigen Unterrichtseinheiten gut vergleichen.

### *3. Eigenbeitrag zum Weitergang der Reformpädagogik*

Wie einleitend angekündigt, will ich mich der Herausforderung zur Formulierung meines Eigenbeitrages nicht entziehen mit dem gewiß richtigen Argument „more research is needed“. So werde ich abschließend zunächst das hessische Schulentwicklungsprojekt „Lehrkunst in Schulvielfalt“ von BERG mit DANNEBERG/HILDEBRANDT-GÜNTHER/SCHREWE/VOGEL, und danach seinen pädagogikgeschichtlichen Horizont skizzieren.

#### *3.1 Leitidee*

Zum einen: „Wir brauchen in Deutschlands Schulen nichts dringender als WAGENSCHNIEDERS Lehrkunst“ (HENTIG 1988); zum anderen: „Es sollte ein breites

Angebot an Schulen geben, die nicht nur durch Dauer und Gegenstände, sondern auch durch den pädagogischen Stil und die Lebensauffassung unterschiedlich sind“ (HENTIG 1979). Gemäß diesen Leitsätzen haben wir in den 80er Jahren den Neuansatz von „Lehrkunst in Schulvielfalt“ in zwei Entwicklungslinien vorangebracht: Einerseits haben wir in WAGENSCHAINS Spuren ungefähr ein Dutzend fast vergessener Meisterwerke der Lehrkunst wiederentdeckt und in der „Marburger Lehrkunst-Werkstatt“ für den Unterricht an heutigen Schulen eingerichtet – als ein Gütekriterium für Lehrkunst gilt uns also auch ihre heutige Schultauglichkeit. Andererseits versuchen wir, im Rahmen unseres „Marburger Studienprogramms Schulvielfalt“ führende Schulen der Bundesrepublik dafür zu gewinnen, sich auf die höheren Anforderungen der Lehrkunstwerke an Lehrerqualifikation und schulorganisatorische Beweglichkeit einzurichten – als ein Gütekriterium für Schulen gilt uns also auch ihre Lehrkuntauglichkeit.

Derzeit beteiligen sich kleinere Lehrergruppen an acht Schulen (möglichst eine von jeder historischen Schulgestalt: Schulvielfalt), die aus unserem Angebot von 15 Lehrstücken (WAGENSCHIN-Lehrstücke und klassische Lehrstücke) jeweils 3–4 ausgewählt haben und außerdem eigene Unterrichtseinheiten im Sinne WAGENSCHAINS hinzufügen. Das gibt eine Tabelle mit doppeltem Zugang: in der Vorspalte die insgesamt 20 Lehrstücke (WAGENSCHAINS, klassische, schuleigene) und im Tabellenkopf 8 Schulgestalten: macht 20 Zeilen x 8 Spalten = 160 Zellen, von denen gut 40 besetzt sind: daher „Vierzig Lehrstücke in acht Schulen. Ein hessisches Schulentwicklungsprojekt ‚Lehrkunst in Schulvielfalt‘ 1989–1992.“

### *3.2 Zum Horizont*

Historisches Leitmotiv der Didaktik ist ihr Versuch zur Verbesserung des herrschenden schlechten Unterrichts in schlechten Schulen. Der „Erfinder“ der „Didactica oder Lehrkunst“, RATKE (1613) fragte vor knapp vierhundert Jahren „wie die bis daher in Schulen fast aller Orten gemeinen und von allen Verständigen erkannten Fehler und Mängel aufgehoben und verbessert werden könnten“. Vor knapp vierzig Jahren beklagten führende Pädagogen „den pädagogischen Notstand: die Zersplitterung des Unterrichts, die Überlastung oder richtiger die falsche Belastung der Schüler, die hastige Betriebsamkeit in der Oberstufenarbeit und den mangelnden Erfolg, der mit der Zahl der Fächer und der Gegenstände zusammenhängt“, und sie forderten „eine innere Umgestaltung des Unterrichts und der Lehrerbildung, weil das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken droht (Tübinger Erklärung, 1951). Alle maßgeblichen „Klassiker der Pädagogik“ (SCHEUERL) hielten diesem historischen Leitmotiv die Treue und unternahmen eine Verbesserung dieser „widernatürlichen Stampfbuden“ (COMENIUS 1638), des „Schulschlenderians“ (HERBART 1806), des „öden Belehrungskäfigs“ (KERSCHENSTEINER 1908). Der historische Höhepunkt dieser Schulreformversuche – bis hin zum Versuch einer „Reformation der Schule“ (OTTO 1912) – war die reformpädagogische Bewegung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Aber dieser Schulreformversuch blieb

stecken und wurde nach 1933 weitgehend zerschlagen: Historischer Sieger blieb noch einmal diese historisch abgelebte und nur oberflächlich modernisierte Schule, deren Herrschaft bis heute andauert. Dieser pädagogikgeschichtliche und schulgeschichtliche Tatbestand stellt jeden Neuansatz vor die Grundfrage, ob er sich auf die Seite der – heute unterlegenen – schulkritischen Klassiker der Pädagogik und ihrer Unterrichts- und Schulexempel stellt, oder ob auf die Seite der – heute siegreichen – pädagogikwidrigen Schulrealität. Vielleicht erhellt ein politikgeschichtlicher Vergleich unsere pädagogikgeschichtliche Lage: So wie in der Bismarckzeit vor hundert Jahren Politiker und Politologen vor der Frage standen, ob sie auf die Seite der schon 1813 und dann wieder 1848 unterlegenen Demokraten treten und die Warte- und Leidenszeit zum künftigen demokratischen Umschwung abkürzen helfen sollten – es dauerte 1870 noch schrecklich lange bis 1919 – so stehen heutige Pädagogen und Pädagogikwissenschaftler vor der Frage, ob sie auf die Seite der 1933 unterlegenen pädagogischen Schulreform treten und die Leidenszeit bis zum historisch überfälligen pädagogischen Umschwung im Schulwesen verkürzen helfen. Schließen wir uns den unrealisierten, realitätsfern gehaltenen Klassikern der Pädagogik an, oder schließen wir uns der siegreichen, pädagogikfernen Schulrealität an? – Hier ist die Reformpädagogik erstens *pädagogisch* ermutigend.

Die Reformpädagogik ist zweitens auch *politisch* ermutigend: In der deutschen Schulgeschichte ist ein historischer Schulfriedensschluß – wie in Holland (1917) – weder mit dem Weimarer Schulkompromiß (1919) noch mit dem Bonner Grundgesetz (1949), noch mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) gelungen; ja, solch ein historischer Schulfriedensschluß kam noch nirgendwann in Sichtweite, geschweige in Reichweite. Seit Jahrzehnten gibt es die Schulkämpfe der Parteien mit ihrer nervenzehrenden Schulzickzackreform. Wenn Schulfriede überhaupt ein Ziel ist, dann leider nur als militanter Unterwerfungsfriede statt als toleranter Verständigungsfriede.

Vermutlich ist daran auch das herrschende Schulgeschichtsbild mitursächlich, das ich in kurzem Exkurs skizzieren und korrigieren will. Nach vorherrschender Meinung ist die Schule um 500 v. Chr. in Griechenland (aus ägyptischen und babylonischen Vorformen) entstanden als „Schule der Polis“ – das deutsche Wort Schule kommt ja vom griechischen „*scholé*“. Um 500 n. Chr. ist dann dieses tausendjährige antike Schulwesen wiederum tausend Jahre lang zur „Schule der Kirche“ geworden. Ab 1500 und definitiv um 1800 hat dann der neuzeitliche Staat das kirchliche Schulwesen in die eigenen Hand genommen und unter Zurückdrängung klerikaler, ständischer, regionaler, insgesamt partikularistischer Sonderprägungen sind dann daraus endlich ab 1800 „Schulen des Staates“ für alle geworden, – womit das historische Entwicklungsziel erreicht ist. So die schulgeschichtliche Normalsicht. Abgesehen von hundert nötigen Differenzierungen. Diese Faustskizze enthält einen Grundfehler: SCHMITZ (1980) zeigt, daß sich schon mit den Preußischen Reformen (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) und vollends mit der Reformpädagogik eine vierte Schulära anbahnt, die er „Schulen der Bürger“ nennt. Zwei Wege führen von den „Schulen des Staates“ zu den „Schulen der Bürger“: sowohl „Liberalisierung“ – also Zurücknahme und Zurückhaltung der staatlichen Lei-



tung bei Staatsschulen ebenso wie bei Staatsuniversitäten und Staatstheatern (näherungsweise der [alt]englische Weg), als auch „Privatisierung“ – also Zurücknahme der Staatstätigkeit auf die Subsidiaritätslinie (natürlich mit solidarischen, sozialstaatlichen Sicherungen), also Staatsschulen nur solange und sofern keine guten schulischen Eigeninitiativen der Bürger zustande gekommen sind (der holländische Weg). Aber gleichgültig ob liberal oder subsidiär – auf jeden Fall kann ein Schulfriedensschluß in der Ära der Bürgerschulen nicht mehr in der Form eines staatlichen Schulreglements kommen, sondern nur noch in der Form eines staatlichen Schultoleranzedikts. Bitte keine Mißverständnisse: In der seit der Reformpädagogik begonnenen Ära der „Bürgerschulen“ (des *Bürgerrechts* auf Bildung“) erscheinen nicht etwa alle Staatsschulen überlebt, sondern nur Staatsschulen ohne liberale oder subsidiäre Umwandlung; es geht primär nicht um Abschaffung, sondern um Umwandlung der Staatsschulen! Staatliche Schiedssprüche im Schulwesen, etwa das mit staatlicher Gewalt festgehaltene Prüfungswesen, Stundenplanung, Lehrplanung – all das beginnt zu verwesen und nach Staatskirche zu riechen. Unmißverständlich mahnen die berühmten Sätze des Bundesverfassungsgerichts (1987) – erfochten in zwanzigjährigem Rechtsstreit – die Umwandlung der alten dirigistischen Staatsschulmonokultur zur künftigen pluralistischen Staatsschullandschaft an: „Das Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung... Der Staat muß den schulischen Pluralismus auch gegen sich selbst garantieren.“ – Hier endlich ist HILKERS rührender Appell von 1924 nach 60 Jahren juristisch kraftvoll auskristallisiert.

### *Folgerungen*

Ich fasse in zwei Schlußthesen zusammen

1. Ein pädagogischer Forschungsschwerpunkt sollte an einem potentiellen Hebelpunkt für die „Reformation der Schule an Haupt und Gliedern“ angesetzt werden; viele Anzeichen sprechen für die Reformpädagogik als einen solchen Hebelpunkt.
2. Ein pädagogischer „Forschungsschwerpunkt Reformpädagogik“ sollte an vorliegenden Ansatzpunkten angesetzt werden; viele Anzeichen sprechen für das „Handbuch reformpädagogischer und alternativer Schulen in Europa“ von KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER (1990) als bestgeeigneten Ansatzpunkt.

### *Literatur*

- ANWEILER, O./KUEBART, F./LIEGLE, L./SCHÄFER, H.-P./SÜSSMUTH, R.: Bildungssysteme Europas. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens. Weinheim <sup>3</sup>1980.
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Hamburg 1984, <sup>2</sup>1987.

- BERG, H. CH./RITTER, H.: „Gelernt haben wir nicht viel“. Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. (= Gutachten für die Deutsch-Schwedische Mitwirkungskommission). Braunschweig 1976.
- BERG, H. CH.: Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirigismus in Staatshoheit. – In: *Vorgänge* 5 (1985), S. 73–78.
- BERG, H. CH.: *SCHULVIELFALT*. Studienbriefe. Hagen 1989.
- BERG, H. CH.: Genetisch Lehren mit Wagensein und Willmann. In: *Neue Sammlung* 1 (1990). S. 15–22.
- BERG, H. CH./STEFFENS, U. (Hrsg.): *Schulqualität in Schulvielfalt*. Das Saarbrücker Schulgüte-Symposion 1988. Wiesbaden 1990.
- BERG, H. CH./KLAFFI, W./KNAB, D.: Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft (Regensburger Kongreßbeiträge), 1983, S. 136–137.
- BERG, H. CH./VOGEL, J. P. (Hrsg.): *Schulvielfalt*. Weinheim 1991 (in Vorbereitung).
- BUCK, P.: Faradays Kerze und/oder Koliskos Flammen? In: *Neue Sammlung* 1 (1990), S. 146–157.
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT: Finanzhilfe-Urteil vom 8. April 1987. In: FRIEDRICH MÜLLER (Hrsg.): *Zukunftsperspektiven der Freien Schule*. Berlin 1988.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: *Schule im Rechtsstaat I*. Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.
- DIEDERICH, J./WULF, CH.: *Gesamtschulalltag*. Die Fallstudie Kierspe. Paderborn 1979.
- EUROPAPARLAMENT: *EntschlieÙung zur Freiheit der Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft*. StraÙburg 1984.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): *Schulen im Exil*. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): *Die Deutsche Reformpädagogik I/II*. Düsseldorf 1961.
- FRENZEL, E.: *Stoffe der Weltliteratur*. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart 1976.
- FROESE, L.: *Das Erziehungs- und Bildungswesen in West- und Osteuropa*. In: WOLFGANG SCHEIBE (Hrsg.): *Die Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Stuttgart 1960, S. 383–405.
- FÜHR, CH.: *Schulversuche 1965/66*. Dokumentation aufgrund der bei den Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Erhebung über Schulversuche an öffentlichen Schulen. Weinheim 1967.
- GEHEEB, P.: Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule. In: A. REBLE: *Geschichte der Pädagogik*. Dokumentationsband II. Stuttgart 1961, S. 558.
- GOLDSCHMIDT, D./ROEDER, P. M.: *Alternative Schulen*. Gestalt und Funktion nicht-staatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. Stuttgart 1979.
- HAGE, K. u. a.: *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985.
- HAHN, K.: Rückblick auf Salem und Gordonstoun. In: FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): *Die deutsche Reformpädagogik*. Düsseldorf 1961. S. 93–98.
- HAUSMANN, G.: *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg 1959.
- HERBART, J. F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806).
- HESSEN, S.: Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In: NOHL/PALLAT: *Handbuch der Pädagogik*. Bd. IV. Langensalza 1928, S. 421–510.

- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970.
- HILKER, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.
- KARSTÄDT, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: NOHL/PALLAT: Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, Langensalza 1928, S. 333–364.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt 1988.
- KLASSEN, Th. F./SKIERA, E./WÄCHTER, B. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990.
- LÜTZENKIRCHEN, F.-J.: Unterrichtseinheiten seit 1985. In: BiB-Report. Duisburg 1985 ff.
- MESSNER, R.: Lessings Fabelwerk in der Werkstatt genetischen Lehrens. In: Neue Sammlung 1 (1990), S. 123–132.
- MITTER, W.: Europäische Wege zu einer guten Schule. In: BERG/STEFFENS: Schulqualität in Schulvielfalt. Wiesbaden 1990.
- NÖLLE, B.: Willmann, Wagenschein und Wyss. Didaktische Variationen über den Lehrsatz des Pythagoras. In: Neue Sammlung 4 (1986), S. 559–565.
- NOHL, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland. In: NOHL/PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. I, Langensalza 1933, S. 302–374.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Schools and quality. An international report. Paris 1989.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
- RATKE, W.: Artikel, auf welchen fürnehmlich die Raticianische Lehrkunst beruhet (1614/15). Bad Heilbrunn 1967.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk (1937) Herausgegeben von HANS BOHNENKAMP. Braunschweig 1967.
- REICHWEIN, A.: Kreisauer Dokumente. In: A. REICHWEIN: Ausgewählte Pädagogische Schriften, besorgt von H. RUPPERT/H. WITTIG: Paderborn 1978.
- RICHTER, W.: Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. Berlin 1971.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf 1986.
- RUMPF, H.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig 1966.
- SARGENT, J. K. (Hrsg.): The Handbook of Private Schools. An annual descriptive survey of independent education. Boston 1985.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung: Weinheim 1969, 1978.
- SCHUEERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik I/II. München 1979.
- SCHMIDT, H.: Jahresmagazin Unterrichtseinheiten. 1. Jahrgang 1979/80 – 5. Jahrgang 1983/84.
- SCHMITZ, K.: Geschichte der Schule. Ein Grundriß ihrer historischen Entwicklung und ihrer künftigen Perspektiven. Stuttgart 1980.
- SCHULZE, Th.: Lehrkunst-Gedanken um eine brennende Kerze. In: Neue Sammlung 1 (1990), S. 58–67.
- SCHWERDT, Th.: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. Paderborn 1959.
- SEYFERT, R.: Die Unterrichtslektion als Kunstform. Grundlegung, Ratschläge und Beispiele (1922). Worms 1949.
- SKIERA, E.: Private Schulen in den Niederlanden – ein Grundstein des nationalen Bildungswesens. In: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis 4 (1987), S. 34–36.

- SPRANGER, E.: Die drei Motive der Schulreform (: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit). In: Ders.: Gesammelte Werke, Bd. III, S.74–89.
- SPRANGER, E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (1927). Bad Heilbrunn 1963.
- STROHMAYER, H./MÜNCH, R./GRABERT, W.: Der neue Unterricht in Einzelbildern. Eine Sammlung aus der Schulpraxis heraus gewonnener und erlebter Unterrichtsstunden. Braunschweig 1928.
- VOGT, G.: Lessings Fabeln samt Fabelabhandlungen. In: Neue Sammlung 1 (1990), S. 117–122
- WAGENSCHNEIDER, M.: Verstehen Lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim 1989.
- WAGENSCHNEIDER, M.: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Herausgegeben von H. CH. BERG. Stuttgart 1980, 1988.
- WEBER, E.: Kunsterziehung und Erziehungskunst (1921).
- WEISHAUP, H.: Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Reinbek 1980.
- WILHELM, TH.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1977.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (1882/1888). Freiburg 1957.

### *Abstract*

*State and Perspectives of Educational Reform – A Proposition For a New Approach to Research on Alternative Schools in Europe.*

Although surveying educational reform with its attempts at a radical school reform constitutes a pressing objective, it is, on the basis of available research, impossible to present a sound survey, let alone perspectives, due to the fragmentary nature of existing studies. The author starts by sketching this deplorable state of affairs. He then goes on to discuss existing research approaches and to relate them to the new handbook by KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER (1990), which he considers the core of a future scientifically sound survey and outline of perspectives for educational reform.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans Chr. Berg, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 8, 3550 Marburg.